

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. Значні суспільні перетворення, що характерні для сучасного стану розвитку української держави в цілому й освіти зокрема, зумовлюють необхідність системного пошуку шляхів і засобів удосконалення фахової підготовки вчителя. Такий суспільний запит поставив перед вищою школою завдання модернізації її змісту з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технологій, культури та мистецтва, що відображено у Законі України «Про вищу освіту». Успішне вирішення цього завдання передбачає підготовку майбутнього вчителя як суб'єкта продуктивної діяльності з розвиненою професійною компетентністю, спрямованістю та самосвідомістю. Самооцінка займає вагоме місце в структурі самосвідомості вчителя, виступаючи разом з особистісною рефлексією ознаками його професіоналізму, тому значної актуальності набуває сьогодні проблема вивчення змісту та механізмів формування самооцінки. Стійка й адекватна самооцінка виступає чинником для успішної професійної адаптації вчителя-початківця, а надалі сприяє його фаховій самореалізації та постійному самовдосконаленню. Важливо також, що якості педагога впливають через навчально-виховну взаємодію на формування особистості його учнів, тому сучасній школі потрібні вчителі, які володіють розвиненими навичками самоконтролю, самоаналізу та самооцінювання.

Проблема змісту, функцій та різновидів самооцінки розглядалась і предметно висвітлена як в працях вітчизняних психологів, так і зарубіжних авторів – Р. Бернса, Л.І. Божович, А.В. Захарової, І.С. Кона, В.С. Мерліна, К. Роджерса, Є.І. Савонько, В.Ф. Сафіна, В.В. Століна та інших. Заслужовують на ретельне вивчення також роботи, присвячені процесу формування самооцінки майбутніх вчителів за авторством К.О. Євстаф'євої, А.В. Захарової, Н.В. Кузьміної, М.А. Ларіонової, О.М. Меженцева, Л.М. Мітіної, В.А. Семиченко, В.Ф. Сафіна, Н.Є. Шафажинської тощо. Але розмаїття підходів і методів науковців при вивченні особистісної та професійної самооцінки не дає однозначного тлумачення чинників і механізмів її формування в умовах фахового навчання. Розбіжності дослідників існують стосовно сутності, функцій і структури самооцінки майбутніх учителів, а питання взаємозв'язків її компонентів та різновидів в умовах професійного навчання взагалі предметно не розглядалось. Водночас важливість вивчення цього питання визначається тим фактом, що саме вищий навчальний заклад виступає базовим середовищем для формування професійної самооцінки майбутніх фахівців.

Розробка російськими та вітчизняними вченими питань психологічних аспектів професійного розвитку, його змісту і механізмів привернула увагу до проблеми формування особистості суб'єкта праці. У сучасній вищій школі намітився перехід від компетентнісної до особистісної парадигми підготовки фахівців. Це передбачає сприймання студента вищого навчального закладу не лише як носія системи компетенцій, а як суб'єкта майбутньої фахової діяльності, професійний цикл якого започатковується в умовах самовизначення та супроводжується переживанням криз професійного навчання. Характер їх переживання впливає на успішність

формування майбутнього суб'єкта педагогічної праці, тому потребує психологічного супроводу.

Питання переживання криз майбутніми вчителями у процесі фахової підготовки недостатньо розроблене вітчизняними дослідниками, а проблема впливу криз на формування професійної самооцінки майбутніх учителів взагалі залишається відкритою для української науки, що зумовлює актуальність і значущість обраної нами теми дисертаційного дослідження **«Психологічні особливості формування самооцінки майбутніх учителів в умовах криз професійного навчання»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка у межах наукового напрямку університету «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатoproфільної університетської освіти» (РК № 0110U006274), а розпочато в межах науково-дослідної теми відділу профорієнтації та психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України «Технології профорієнтації населення в умовах ринку праці» (РК № 0108U000715).

Тема дисертації затверджена вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України (30 листопада 2009 року, протокол № 10) і узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (23 лютого 2010 року, протокол № 1).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив криз фахового навчання на формування самооцінки майбутніх учителів, розробити й експериментально перевірити програму оптимізації їх професійної самооцінки.

Відповідно до мети дослідження було поставлено такі **задачі**:

1. Здійснити теоретичний аналіз вивчення проблеми формування самооцінки майбутніх учителів.
2. З'ясувати детермінацію криз фахового навчання студентів педагогічного ВНЗ.
3. Дослідити динаміку самооцінки студентів педагогічного університету в умовах криз професійного навчання.
4. Розробити програму оптимізації професійної самооцінки майбутніх учителів та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – самооцінка майбутніх учителів.

Предмет дослідження – психологічні чинники та напрями формування самооцінки майбутніх учителів в умовах криз професійного навчання.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали концептуальні положення про сутність і розвиток особистості в процесі життєдіяльності (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, Т.М. Титаренко); вчення про соціальну детермінованість особистості, суспільно-історичні закономірності її самосвідомості та Я-концепції (А. Адлер, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн); акмеологічний підхід до становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху (А.О. Деркач,

М.Г. Іванчук, В.В. Клименко, Н.В. Кузьміна, С.Л. Марков, Л.Е. Орбан-Лембрик, А.О. Реан, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, О.Р. Фонарьов); теоретичні засади вивчення професіогенезу вчителя (Л.В. Долинська, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Н.А. Побірченко, Ю.П. Поваренков, В.А. Семиченко, О.П. Сергєєнкова, Н.В. Чепелєва); положення про зміст, причини та симптоматику криз психічного розвитку (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Е.Ф. Зеєр, Т.М. Титаренко).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених задач використовувались такі **методи**: *теоретичні*: аналіз науково-дослідницьких джерел, синтез результатів дослідження, узагальнення та систематизація наукових даних для з'ясування змісту понять «самооцінка» і «кризи професійного навчання»; *емпіричні*: моделювання для створення моделі формування самооцінки майбутніх учителів, анкетування, тестування, бесіда, аналіз академічної документації, експеримент (констатувальний і формувальний), спрямовані на вивчення особливостей самооцінки та чинників криз фахового навчання студентів педагогічного університету; *кількісної обробки даних*: визначення середніх значень і відсоткових співвідношень, дисперсійний, кореляційний і факторний аналіз, що використовувались з метою вивчення динаміки самооцінки майбутніх учителів і чинників її формування в умовах професійного навчання, параметричний метод порівняння даних (комп'ютерна програма SPSS (версія 13)), спрямований на перевірку ефективності формувального впливу; *інтерпретаційні*: якісний аналіз, встановлення структурних зв'язків, що мали на меті деталізацію компонентів самооцінки студентів і мотивації їх професійного навчання, узагальнення даних, яке забезпечувало виявлення найбільш суттєвих особливостей формування самооцінки майбутніх учителів в умовах криз професійного навчання.

Експериментальна база дослідження: дослідно-експериментальною роботою було охоплено 314 осіб, з них – 228 студентів першого-четвертого курсів Київського університету імені Бориса Грінченка спеціальності «Філологія (англійська)» та 86 студентів першого-четвертого курсів ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» спеціальності «Філологія (англійська)».

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *уперше* сформульовано поняття «пропедевтична професійна самооцінка» та «самооцінка фахової готовності», які тлумачаться як початкова і підсумкова форми професійної самооцінки майбутніх учителів в умовах її динаміки впродовж фахового навчання; доведено існування та досліджено детермінацію двох криз професійного навчання студентів (апробації та фахової готовності); розроблено теоретичну модель формування самооцінки майбутніх учителів в умовах криз професійного навчання, яка містить зовнішні (зміст професіограми, контроль та оцінка навчальних компетенцій, результати педагогічної практики) і внутрішні (мотивація фахового навчання, рефлексія процесу та результатів навчання, інтеріоризація соціальних реакцій) чинники, а також напрями формування самооцінки (активізація навчальної самооцінки, розвиток і диференціація професійної самооцінки, формування самооцінки фахової готовності) у взаємозв'язку з кризами професійного навчання (адаптаційною, апробаційною та кризою фахової готовності), що дозволило

визначити критерії переживання криз (рівень фрустрованості, тривожності та стресогенності професійно спрямованої сфери студентів) і показники самооцінки (адекватність, рівень та узгодженість компонентів); *удосконалено* змістово-функціональні характеристики професійної самооцінки шляхом виокремлення її парціальних компонентів і дослідження їх динаміки впродовж фахового навчання та кризи адаптації через деталізацію конструктивної і деструктивної стратегії її переживання майбутніми учителями; *набули подальшого розвитку* уявлення про психологічні умови та засоби оптимізації професійної самооцінки під час цілеспрямованого фахового навчання, сутність яких полягає в активізації процесів усвідомлення студентом себе як потенційного суб'єкта педагогічної праці та збагаченні мотиваційного, змістового та операційного компонентів його професійної підготовки.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці психолого-педагогічної програми, спрямованої на оптимізацію професійної самооцінки майбутніх учителів і вироблення конструктивної стратегії переживання ними кризи фахової готовності. Розроблений навчально-методичний супровід (посібник «Професійна самооцінка фахівця: теорія та практика») з інформацією про феноменологію самооцінки майбутніх учителів і кризи їх професійного навчання може бути використаний у практиці фахової підготовки студентів, а апробована програма оптимізації професійної самооцінки рекомендується для впровадження психологічною службою вищого навчального закладу. Результати дослідження також можуть бути використані в системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження **впроваджено** у професійну підготовку студентів Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 231/1 від 28.12.2011 р.), Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (довідка № 127/02 від 7.10.2011 р.), Полтавської державної аграрної академії (довідка № 01-07-1194 від 9.11.2011 р.) та Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди (довідка № 81 від 28.09.2011 р.) у формі лекційно-семінарських занять із фахових дисциплін і тренінгової роботи зі студентами.

Апробація результатів дисертаційного дослідження відбувалась у формі доповідей на Міжнародній науково-практичній конференції «Формування психологічної культури у дітей та молоді» (19-22 вересня 2008 року, м. Севастополь), Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання соціально-педагогічної роботи у загальноосвітніх закладах» (9-10 квітня 2009 року, м. Київ), Міжнародній науково-практичній конференції «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти» (10-11 квітня 2009 року, м. Київ), Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості у системі неперервної професійної освіти» (24 квітня 2009 року, м. Київ), звітній науковій конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих «Педагогічна майстерність у вимірах сучасних технологій учіння і виховання» (30-31 березня 2010 року, м. Київ), Всеукраїнській студентській науковій інтернет-конференції «Актуальні проблеми сучасної психології» (20-21 квітня 2010 року, м. Одеса), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Саморозвиток особистості в освітній системі України: концепції, технології,

стратегії» (22 квітня 2010 року, м. Кривий Ріг), Міжнародній науково-практичній конференції «Перспективи розвитку сучасної науки» (25-26 серпня 2011 року, м. Горлівка); на засіданнях відділу профорієнтації та психології професійного розвитку Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, методичних семінарах кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження представлено у 15 одноосібних наукових працях, з яких 10 – у фахових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (258 найменувань, з них 11 – іноземною мовою). Загальний обсяг дисертації становить 242 сторінки, з них – 180 сторінок основного тексту. Робота містить 55 таблиць і 30 рисунків, 6 додатків.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ

У **вступі** обґрунтовано актуальність дослідження, яку було доведено з позицій підготовки майбутніх учителів як суб'єктів професійної діяльності, сформульовано мету та задачі дослідження, визначено його об'єкт, предмет і методи, розкрито наукову новизну і практичне значення роботи, наведено дані про апробацію та впровадження результатів дослідження у практику, подано інформацію про структуру й обсяг дисертації.

У першому розділі – **«Формування самооцінки майбутніх учителів в умовах криз професійного навчання як предмет теоретичного аналізу»** викладено концептуальні засади й основні підходи до досліджуваної проблеми, розкрито сутність дефініцій «самооцінка», «професійна самооцінка», «професійна самооцінка майбутнього вчителя», «пропедевтична професійна самооцінка», «самооцінка фахової готовності», «криза професійного навчання», показано особливості їх взаємодії, проаналізовано специфіку формування самооцінки в процесі становлення особистості, розглянуто причини й особливості перебігу кризи адаптації як початкової кризи професіоналізації.

Проведений теоретичний аналіз показав двоплановість тлумачення поняття самооцінки у вітчизняних і зарубіжних джерелах: як якості особистості чи як компоненту самосвідомості. Перший напрям розкривають здебільшого зарубіжні вчені, як-то Н. Бранден, У. Джемс, К. Роджерс, Д. Шеффер. Російські й українські психологи більш схильні пояснювати функціонування самооцінки в складі самосвідомості (Б.Г. Ананьєв, О.С. Гуменюк, А.В. Захарова, І.С. Кон, О.Т. Соколова, В.В. Столін, І.І. Чеснокова) і виокремлювати такі її функції, як регулятивну, прогностичну й адаптивну. Базовими для дослідження стали тези про поєднання у самооцінці її загальної та часткових (парціальних) форм, а також про функціонування таких найбільш уживаних різновидів самооцінки, як адекватна та неадекватна за відповідністю дійсності; висока, середня і низька за рівнем;

узгоджена та неузгоджена за ознакою характеру взаємодії між компонентами (А.В. Захарова, В.В. Столін, Н.Є. Шафажинська).

Вивчення робіт, присвячених формуванню самооцінки в онтогенезі особистості (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, А.В. Захарова, І.С. Кон, Г. Крайг, М.І. Лісіна, Г.О. Люблінська, О.І. Петанова, Ф. Райс, В.Ф. Сафін, Д. Шеффер, Л.І. Уманець та інш.), показало нелінійність та багатофакторність становлення цього компоненту самосвідомості. Юнацький вік характеризується активізацією внутрішніх чинників формування самооцінки на підґрунті процесу самовизначення (А.О. Реан). Набуття особистістю нового соціального статусу студента супроводжується диференціацією загальної самооцінки й урізноманітненням діапазону парціальних самооцінок (І.І. Коновальчук). Навчання у ВНЗ породжує формування професійної самооцінки, що стає важливим парціальним проявом у загальному процесі самооцінювання юнаків (Д.Д. Шарапова, Н.Є. Шафажинська). Підґрунтям для нашого дослідження було обрано точку зору сучасних акмеологів (А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, А.О. Реан та інш.), які розглядають самооцінку суб'єкта праці як важливу детермінанту й ознаку його професіоналізму. Дискусійним є питання щодо структури професійної самооцінки фахівця, тому, спираючись на тлумачення професіоналізму вчителя А.К. Марковою, ми виокремили такі компоненти його самооцінки, як самооцінка професійних знань, самооцінка професійних умінь та навичок, самооцінка професійних мотивів і переконань, самооцінка професійно значущих особистісних якостей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо питання детермінації самооцінки суб'єкта праці засвідчив, що дієвими чинниками її формування є особистісна та навчальна самооцінка, мотивація професійного навчання, рефлексія і відображення зовнішніх оцінок значущого оточення (О.В. Кашенко, А.В. Кувшинов, М.А. Ларіонова, А.К. Маркова, О.В. Садкова, Н.Є. Шафажинська).

Розкрито зміст загальнонаукового тлумачення особистісної кризи (Л.І. Божович, Ф.Є. Василюк, Л.С. Виготський, Е. Еріксон, О.М. Леонтьєв, Т.М. Титаренко) та розглянуто сутність феномену кризи професійного розвитку, яка супроводжує фахову діяльність суб'єкта (Е.Ф. Зеєр, Ю.П. Поваренков, Е.Е. Симанюк).

Аналіз наукових джерел дозволив виокремити існування кризи адаптації, що розгортається на початку професійного навчання (Н.Є. Герасімова, В.А. Демченко, Л.В. Литвинова, О.Г. Мороз, Л.Г. Подоляк, В.Є. Сорочинська, В.І. Юрченко). На базі підходу Е.Ф. Зеєра конкретизовано ознаки конструктивної та деструктивної стратегій переживання студентами кризи фахового навчання. До ознак конструктивної стратегії віднесено: переважання внутрішнього прагнення до професійного становлення, саморозвитку над зовнішніми вимогами; кристалізацію та зміцнення професійно спрямованої мотивації навчання; конкретизацію і диференціацію професійного Я-образу та самооцінки. Деструктивна стратегія переживання кризи відображається у: домінуванні зовнішніх чинників професійного становлення (вимог батьків, викладачів); девальвації професійно спрямованої мотивації навчання; дифузії (розмитості, невизначеності) професійної Я-концепції.

На підґрунті тези про переживання студентами криз професійного навчання (Ю.П. Поваренков, Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко) сформульовано припущення про існування окрім кризи адаптації майбутніх учителів ще двох, а саме – кризи апробації, яка розгортається на третьому курсі та спричинена проходженням студентами активної педагогічної практики, і кризи фахової готовності, яка є характерною для випускників і зумовлюється перспективами складання державних іспитів та початку професійної діяльності. У контексті цього припущення розроблено модель формування самооцінки майбутніх учителів впродовж фахового навчання (рис. 1), яку було перевірено в ході констатувального дослідження.

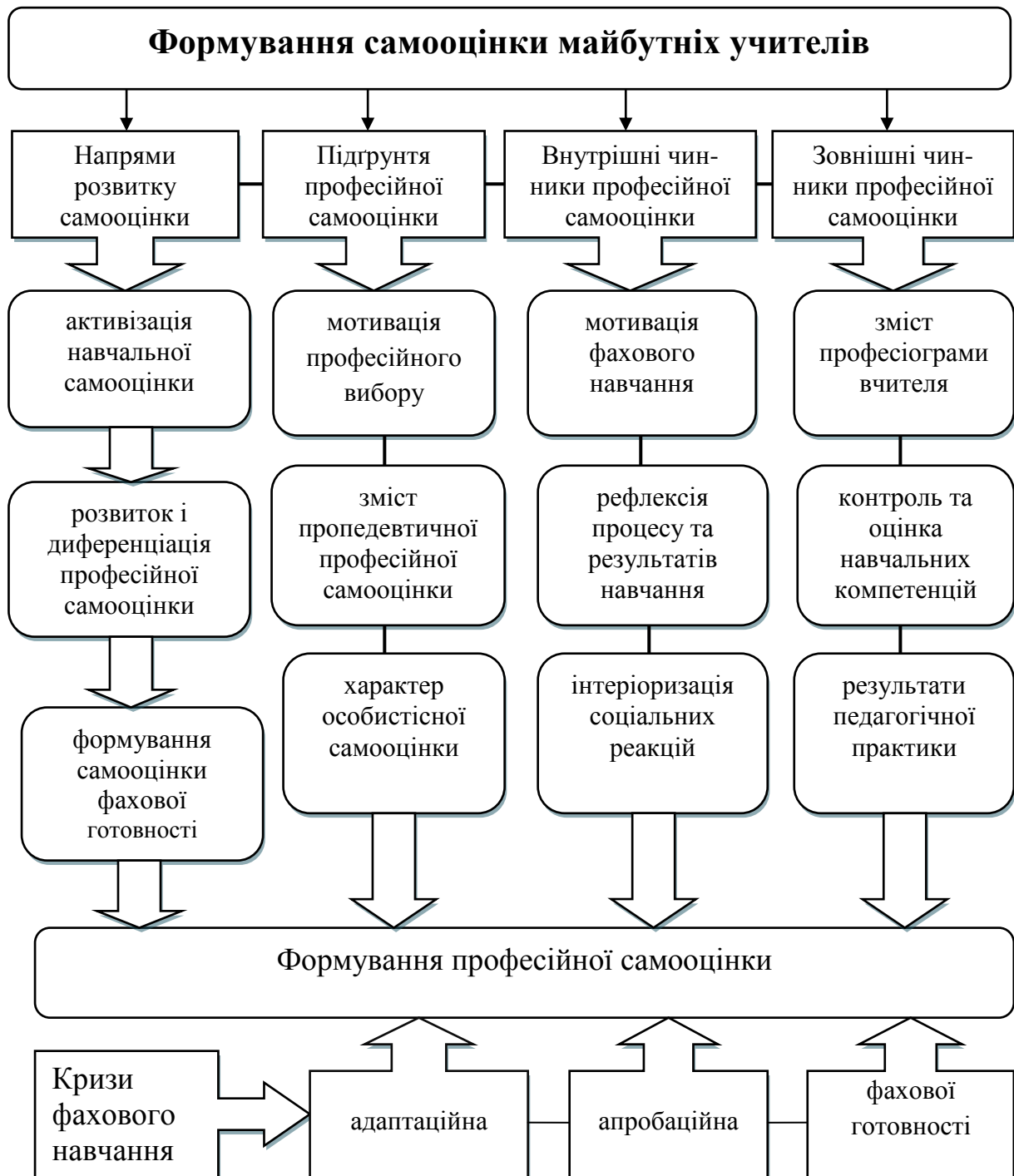


Рис. 1. Модель формування самооцінки майбутніх учителів

Зазначена модель демонструє, що напрямами розвитку самооцінки майбутніх учителів є активізація навчальної самооцінки, розвиток і диференціація професійної самооцінки, формування самооцінки фахової готовності. Підґрунтям для зародження професійної самооцінки є мотивація професійного вибору, зміст пропедевтичної самооцінки фахової спроможності та характер особистісної самооцінки, а проміжним результатом, що формується по завершенню навчання у вищому навчальному закладі, є самооцінка фахової готовності.

Виокремлено такі внутрішні чинники формування професійної самооцінки майбутніх учителів, як мотивація фахового навчання, рефлексія процесу та результатів навчання, інтеріоризація соціальних реакцій значущих дорослих, а зовнішніми чинниками фігурують зміст професіограми вчителя, контроль та оцінка навчальних компетенцій, результати педагогічної практики. Цілеспрямованим виявом суспільного впливу на функціонування самооцінки майбутніх учителів є професійне навчання, що породжує переживання нормативних криз фахового розвитку – адаптації, апробації та фахової готовності.

Перевірка припущення про існування криз апробації і фахової готовності та їх детермінацію постала окремим завданням експериментальної роботи. Дослідження впливу криз професійного навчання на формування самооцінки майбутніх учителів розглянуто у наступному розділі.

У другому розділі – **«Емпіричне дослідження впливу криз фахового навчання на формування самооцінки студентів педагогічного університету»** - емпірично підтверджено існування трьох криз професійного навчання, вивчено динаміку самооцінки майбутніх учителів, напрями та чинники її формування.

Згідно з вищезначеною теоретичною моделлю вироблено покроковий алгоритм дослідження та підібрано психодіагностичний інструментарій вивчення впливу криз професійного навчання на формування самооцінки майбутніх учителів. Перший крок було спрямовано на дослідження криз фахового навчання, для чого використано методику визначення рівня соціальної фрустрованості (за Л.І. Вассерман); авторську методику діагностики емоційного супроводу фахового навчання; бесіду з метою виявлення суб'єктивної оцінки ступеня та причин стесогенності фахового навчання. Під час другого кроку здійснювалася діагностика особливостей формування особистісної самооцінки за методикою Л.А. Головей; навчальної самооцінки засобами анкети й аналізу університетської академічної документації; пропедевтичної професійної самооцінки та самооцінки фахової готовності методом анкетування; парціальної професійної самооцінки результату і потенціалу за допомогою методики Д.Д. Шарапової. Третім кроком дослідження було виявлення чинників вибору професії, змісту та динаміки мотивації фахового навчання засобами анкети, методики вивчення мотивів учбової діяльності (за А.О. Реаном, В.А. Якуніним) та ранжування. Насамкінець було здійснено дослідження змісту обізнаності студентів щодо проблеми формування професійної самооцінки за допомогою анкетування.

Проведене попереднє пілотне дослідження, що охоплювало вибірку майбутніх учителів різної спеціалізації, зокрема історії, інформатики, фізичного виховання, української мови та літератури, англійської мови та літератури (загальна кількість –

428 осіб) показало, що найбільш проблемна динаміка формування самооцінки мала місце щодо студентів спеціальності «Філологія (англійська)», тому подальша робота здійснювалась саме з ними. Співставлення діагностичних показників студентів спеціальності «Філологія (англійська)» Київського університету імені Бориса Грінченка та ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» не виявило суттєвих відмінностей, відтак ці показники аналізувалися як загальний масив даних.

Аналіз наукових джерел засвідчив існування кризи адаптації, характерної для студентів першого курсу, тому діагностичні показники першокурсників виступали відправною точкою для дослідження криз інших років навчання. Середньостатистичні показники фрустрованості професійно спрямованої сфери у студентів варіювались упродовж фахового навчання. У першокурсників фрустрованість професійно спрямованої сфери розташувалася на показниках рівня нижче середнього (12,2 балів), на другому курсі її величина падала до низького рівня (9,8 балів). Щодо третього курсу простежувалось суттєве зростання рівня фрустрованості (15,9 балів), а впродовж четвертого її середньостатистичне значення досягало найвищого показника (16,3 балів).

Співставлення двох емоційних модальностей фахового навчання майбутніх учителів – позитивної (радість, задоволення, захоплення) та негативної (гнів, сум, страх, тривога, сором, провина) підтвердило існування його кризових моментів, що супроводжувались посиленням негативних переживань упродовж третього та четвертого курсу, в той час як другий курс характеризувався певним послабленням негативних емоцій. Детальний аналіз переживання студентами тривоги та спокою засвідчив аналогічну динаміку. Так, у другокурсників мало місце зниження частоти переживання тривоги порівняно з першокурсниками (переміщення з шостої на сьому рейтингову позицію), тоді як на третьому курсі рівень тривожності піднімався до третього місця та зберігався у студентів випускного четвертого курсу. Натомість частота перебування першокурсників у стані спокою під час навчання сягала лише сьомої рейтингової позиції, тоді як на другому курсі зростала до четвертого місця. Однак надалі простежувалась стійка тенденція послаблення цього стану – до шостої рейтингової позиції у студентів третього курсу та десятого місця у четвертокурсників.

Досліджено динаміку рівня стресогенності фахового навчання, яка показала, що середньостатистичний рівень стресогенності першого року навчання за оцінками випускників становив 54 %, його зниження мало місце під час другого року, досягаючи 45 %. Незначне зростання рівня стресогенності виявлено щодо оцінки третього курсу навчання (до 51 %), проте останній рік фахового навчання четвертокурсники оцінили за показником стресогенності у 66 %, що відобразило її суттєве зростання. На підґрунті отриманих емпіричних даних було підтверджено переживання кризи адаптації й існування криз апробації та фахової готовності майбутніх учителів відповідно під час першого, третього та четвертого курсів професійного навчання.

Встановлено, що криза адаптації виникає внаслідок різкої зміни умов шкільного навчання молодій людині на університетське середовище. Більш

глибинним аспектом цієї кризи є адаптація першокурсника до сприйняття себе з нової позиції суб'єкта освітнього середовища – не в якості учня, а в якості майбутнього вчителя. Криза апробації розгортається у студентів третього курсу, який пов'язується з різким збільшенням профільних дисциплін у навчальному плані. Проходження третьокурсником активної педагогічної практики викликає перевірку студентом себе в якості майбутнього вчителя, а не просто особи, що успішно засвоїла ті чи інші навчальні дисципліни, випробування себе як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності. Криза фахової готовності провокується двома актуальними для студента четвертого курсу завданнями, зокрема проходженням підсумкової державної атестації й ухваленням відповідальних рішень, пов'язаних з перспективами початку професійної діяльності чи продовження навчання в магістратурі.

Дослідження показало, що особистісна самооцінка за критерієм адекватності не зазнавала суттєвих змін під час фахового навчання у значної більшості майбутніх учителів: вибірка носіїв адекватної самооцінки становила 64 % на першому курсі, 66 % – на другому, 59 % – на третьому і 65 % – на четвертому. Також студенти значно правильніше оцінювали свої навчальні досягнення, ніж фахові характеристики. Підґрунтям цьому слугували зовнішні критерії, пропаговані викладачами та результати оцінювання ними навчальних досягнень студентів. Вісімдесят відсотків першокурсників володіли адекватною навчальною самооцінкою, 11 % були схильні переоцінювати свої навчальні досягнення, а 9 % їх недооцінювали. На другому курсі ситуація дещо погіршилася, оскільки зросла кількість носіїв неадекватної самооцінки, як завищеної (з 11 % до 20 %), так і заниженої (з 9 % до 14 %). Третій рік навчання став випробувальним для навчальної самооцінки студентів, оскільки її показники суттєво змінились: кількість носіїв завищеної зменшилася (з 20 % до 5 %), а вибірка студентів, що виявили занижену самооцінку, зросла з 14 до 20 відсотків. Мало місце також збільшення кількості носіїв адекватної самооцінки з 66 % до 75 %. Тенденція оптимізації самооцінки продовжувалася й на четвертому курсі через зростання кількості студентів з адекватною самооцінкою навчальних досягнень до 76 % та зменшення відсотку носіїв заниженої самооцінки (з 20 % до 15 %). Однак кількість випускників, що мали завищену навчальну самооцінку, зросла від 5 до 9 відсотків.

Щодо професійної самооцінки мала місце інша динаміка. На першому курсі лише 9 % опитаних були спроможними адекватно оцінити свої досягнення, окремі студенти применшували ці досягнення (3%), а 88 % продемонстрували завищену професійну самооцінку. У подальшому спостерігалось стійке підвищення кількості студентів – носіїв адекватної професійної самооцінки: до 28 % на другому курсі, 32 % – на третьому, та 54 % – на четвертому курсі. Суттєво знизилась вибірка студентів, схильних до переоцінки своїх професійно спрямованих досягнень – до 67 % другокурсників, 60 % студентів третього курсу та 39 % четвертокурсників. Була виявлена тенденція зростання впродовж фахового навчання кількості студентів, яким притаманна занижена професійна самооцінка – на другому курсі їх кількість досягла 5 %, на третьому зросла до 8 %, на четвертому дещо зменшилась до 7 %.

Вивчення професійної самооцінки за критерієм узгодженості її парціальних компонентів показало, що вибірка носіїв конфліктної професійної самооцінки (8 %), яка поєднує в собі завищену та занижену самооцінку парціальних компонентів, зростаючи з початку фахового навчання (12 %) та досягаючи піку на третьому курсі (15 %), все ж таки на випускному курсі суттєво зменшилась (6 %). Виявлено лінійне зростання чисельності узгодженої адекватної самооцінки як найоптимальнішого поєднання (1 % на 1 курсі, 7 % на 2 курсі, 10 % на 3 курсі), однак кількість її носіїв на випускному курсі досягла лише 20 %. Значні зміни професійної самооцінки як за критерієм адекватності, так і критерієм узгодженості компонентів, зафіксовані щодо студентів першого, третього та четвертого курсів на тлі менш виразних показників у другокурсників підтверджують вплив кризових переживань на гармонізацію цього аспекту самосвідомості майбутніх учителів.

Встановлено пряму кореляцію пропедевтичної професійної самооцінки з таким мотивом вибору професії, як інтерес до роботи з дітьми, що складає сприятливе підґрунтя для подальшого фахового навчання. Однак близько третини всіх опитаних студентів є носіями невизначеної пропедевтичної професійної самооцінки, що негативно позначилося на формуванні мотивації як фахового навчання, так і майбутньої професійної діяльності.

Дослідження засвідчило, що мотивація вибору професії майбутніми вчителями мала пропедевтичну дію для подальшого формування мотивів їх фахового навчання. Щодо опитаної вибірки студентів мало місце домінування опосередкованих чинників їх професійного вибору, а згодом – зовнішніх, несуттєвих мотивів фахового навчання. Вказані факти зумовлювали переважання середнього рівня самооцінки готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності (76 % на четвертому курсі), що стало підставою для констатації недостатньо сприятливого характеру формування їх педагогічної спрямованості.

Факторний аналіз результатів дослідження навчальної мотивації студентів уможливив виявлення трьох груп мотивів соціальної, професійної та прагматичної спрямованості. Встановлено переважання професійно спрямованих мотивів у студентів всіх курсів, за ними розташувались прагматично спрямовані мотиви, і найменш значущими були соціально спрямовані мотиви навчання досліджуваних. Використання кореляційного аналізу показало статистично достовірні зв'язки між професійною самооцінкою студентів і соціально орієнтованими мотивами їх навчання, а саме з оцінками викладачів ($r = 0,137^*$) та порівнянням себе з одногрупниками ($r = 0,155^{**}$) (r – значення коефіцієнту Пірсона, статистична значущість: « ** » – $p \leq 0,01$, $r = 0,149$; « * » – $p \leq 0,05$, $r = 0,113$).

Встановлені обернені зв'язки між парціальними компонентами фахової самооцінки та позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності, зокрема самооцінкою професійних знань і захопленням ($r = -0,116^*$), самооцінкою професійних умінь та навичок і натхненням ($r = -0,136^*$), самооцінкою професійних мотивів і переконань та натхненням ($r = -0,145^*$), відобразили проблеми формування як мотивації, так і самосвідомості майбутніх учителів.

Проведене анкетування показало, що більшість студентів обмежено, а часто й неправильно тлумачили сутність поняття професійної самооцінки, плутаючи її з

самоаналізом, самоставленням, рівнем професіоналізму тощо. Частина опитаних взагалі не розуміла змісту вищезначеного поняття, проте їх кількість зменшувалася впродовж фахового навчання (від 10 % першокурсників до 3 % студентів четвертого курсу). Близько третини респондентів зводили означену вище дефініцію до парціальних самооцінок фахових знань, умінь та навичок, що свідчить про локалізацію професійної самооцінки цих студентів у галузі фахової компетентності.

Аналіз факторів формування професійної самооцінки майбутніх учителів засвідчив стійку тенденцію переважання зовнішніх чинників (оцінка навчальних досягнень викладачами та результати проходження педагогічної практики). Їх системна дія впродовж фахового навчання найбільше розповсюджувалась на самооцінку фахових знань і самооцінку професійних умінь та навичок, провокуючи зростання їх критичності й адекватності. Самооцінка професійних мотивів і переконань та самооцінка професійно значущих особистісних якостей формувались стихійно, тому були найбільш неадекватними. Низький рівень обізнаності студентів щодо проблеми самооцінки суб'єкта праці теж відобразив супутній, а не цілеспрямований характер її формування впродовж фахового навчання. Зафіксована обернена кореляція між професійно спрямованою фрустрованістю та самооцінкою фахових знань ($r = -0,137^*$), самооцінкою фахових умінь та навичок ($r = -0,156^{**}$) і самооцінкою фахової готовності ($r = -0,138^*$) підтвердила вагомість впливу кризових переживань майбутніх учителів на формування їх самооцінки.

Проведене дослідження окреслило необхідність спрямування психологічних зусиль не лише на збагачення компетентності студентів щодо питань самооцінювання, а й на корекцію й оптимізацію їх професійної самооцінки як складової фахової самосвідомості, що стало підставою для проведення формувального експерименту.

У третьому розділі – **«Психолого-педагогічні умови оптимізації професійної самооцінки майбутніх учителів»** – обґрунтовано добір заходів оптимізації професійної самооцінки студентів педагогічного університету, висвітлено процедуру впровадження цих заходів, проаналізовано ефективність застосування програми формувального впливу на засадах психологічного супроводу становлення професійної самооцінки майбутніх учителів.

Метою формувального експерименту визначено розробку та вивчення ефективності психолого-педагогічної програми оптимізації професійної самооцінки майбутніх учителів через активізацію процесів усвідомлення себе як потенційного суб'єкта педагогічної праці. На цьому етапі дослідження, що проводився на базі Київського університету імені Бориса Грінченка, були задіяні дві групи студентів 4 курсу – експериментальна ($n=33$) та контрольна ($n=33$). Підставою для проведення формувального експерименту саме зі студентами четвертого курсу стали дані констатувального дослідження, які показали, що найскладнішим перебігом характеризувалась криза фахової готовності, що розгорталась у випускників. Вибірка носіїв адекватної професійної самооцінки серед них становила лише 54 %. До контрольної групи увійшли четвертокурсники, які характеризувались здебільшого адекватною самооцінкою та конструктивною стратегією переживання кризи фахової готовності. Натомість експериментальна група формувалась зі

студентів, діагностичні показники яких на констатувальному етапі дослідження засвідчили деструктивне переживання кризи фахової готовності та існування значних проблем формування професійної самооцінки.

Аналіз результатів констатувального дослідження показав, що найбільш оптимальним є комплексний підхід у гармонізації професійної самосвідомості майбутніх учителів, який передбачає цілеспрямоване створення сприятливого середовища для розвитку студентів як потенційних суб'єктів педагогічної праці, а не лише як носіїв професійної компетентності. Тому загальною метою реалізації програми формування дослідження став розвиток у студентів суб'єктності як системної особистісної якості й активізація їх внутрішньої мотивації до самовдосконалення засобами самооцінки. Зміст програми реалізовувався через три послідовні та взаємопов'язані блоки, які мали місце при проведенні кожного заняття: *інформаційний*, спрямований на підвищення професійно-психологічної компетентності учасників, *діагностичний*, що базувався на виявленні й аналізі студентами власних особистісних і професійних якостей, *розвивальний*, призначенням якого були рефлексія четвертокурсниками особистісних професійно значущих характеристик, розвиток позитивних і корекція неадекватних їх проявів.

Ефективність програми підтверджена порівнянням даних експериментальної та контрольної груп на початку й у кінці формування дослідження. Встановлено значне підвищення адекватності всіх компонентів професійної самооцінки у студентів експериментальної групи. Аналіз показників самооцінки у представників контрольної групи підтвердив необхідність цілеспрямованого психологічного супроводу для оптимізації у студентів механізмів самоаналізу та самооцінювання професійно спрямованих характеристик (табл. 1).

Таблиця 1

Діапазон змін компонентів професійної самооцінки студентів (%)

№ з/п	Компоненти	Рівні	Експериментальна група (n=33)	Контрольна група (n=33)
1	Самооцінка професійних знань	занижена	– 3,0	+ 3,0
		адекватна	+ 42,0	– 9,0
		завищена	– 39,0	+ 6,0
2	Самооцінка професійних умінь і навичок	занижена	–	– 3,0
		адекватна	+ 27,0	–
		завищена	– 27,0	+ 3,0
3	Самооцінка професійних мотивів і переконань	занижена	– 3,0	– 3,0
		адекватна	+ 24,5	+ 9,0
		завищена	– 21,5	– 6,0
4	Самооцінка професійно значущих особистісних якостей	занижена	– 3,0	–
		адекватна	+ 31,0	– 3,0
		завищена	– 28,0	+ 3,0

Зафіксовано тенденцію зростання самооцінки фахової готовності щодо студентів обох вибірок, однак показники цього зростання у представників експериментальної групи значно більші, ніж контрольної. В експериментальній групі вибірка носіїв низького рівня самооцінки зменшилась на 15 %, а кількість представників середнього та високого рівня зросла на 9 і 6 відсотків відповідно. У контрольній групі спостерігалось зменшення кількості носіїв низького рівня самооцінки фахової готовності на 10 %, зросла на 17 % вибірка студентів з середнім рівнем, але водночас на 7 % знизилась кількість носіїв високого рівня самооцінки фахової готовності.

При аналізі змін узгодженості професійної самооцінки виявлено факт зменшення носіїв конфліктної самооцінки лише у експериментальній групі (з 9 % до 3 %). Зафіксовано десятивідсоткове зменшення кількості носіїв узгодженої самооцінки у експериментальній групі, яке відбулося за рахунок процесів зростання адекватності окремих компонентів професійної самооцінки. Зворотна тенденція мала місце у студентів контрольної групи – вибірка носіїв конфліктної професійної самооцінки зросла на 3 %, а кількість носіїв узгодженої, але неадекватної професійної самооцінки збільшилась на 9 %.

Апробація програми формувального впливу довела дієвість механізму зовнішнього керування динамікою професійної самооцінки майбутніх учителів через збагачення рівня їх обізнаності. Застосування параметричного методу порівняння даних засвідчило значне зростання цього рівня у представників експериментальної групи ($t=7,65^{**}$) та деяке збагачення знань у студентів контрольної групи ($t=1,78$) (t – значення критерію Стюдента, статистична значущість: « ** » – $p \leq 0,01$, $t=2,73$; « * » – $p \leq 0,05$, $t=2,04$; без зірочки – $p \leq 0,1$, $t=1,70$).

Перший діагностичний зріз показав суттєве переважання рівня фрустрованості у студентів експериментальної групи, що пояснюється критеріями її комплектування. Позитивним наслідком участі в програмі стало значне зниження показників професійно спрямованої фрустрованості четвертокурсників з 25,5 балів до 18,8 балів. У студентів контрольної групи, що характеризувалася відносно низькими показниками фрустрованості під час першого діагностичного зрізу, другий зріз виявив її зростання з 17,5 балів до 18,5 балів.

Ефективність формувального впливу підтвердило порівняння показників професійно спрямованої фрустрованості у представників експериментальної та контрольної груп. Зокрема, зафіксовано статистично значуще зниження рівня професійно спрямованої фрустрованості у студентів експериментальної групи ($t= - 4,70^{**}$), натомість не виявлено достовірних змін професійно спрямованої фрустрованості у представників контрольної групи. Також мало місце супутнє зниження рівня особистісної фрустрованості у студентів експериментальної групи ($t= - 1,36$), якого не зафіксовано в контрольній групі.

Встановлена динаміка рівня професійно спрямованої фрустрованості й емоційного супроводу фахового навчання засвідчила, що ефективним напрямом реалізації програми було формування конструктивної стратегії переживання випускниками кризи фахової готовності. Вагомою ознакою цієї стратегії стало покращення ставлення учасників програми до майбутньої педагогічної діяльності.

Аналіз самозвітів учасників експериментальної групи показав, що задіяність базових напрямків професіоналізації студентів – мотиваційного, змістового та операційного – під час реалізації програми формувального впливу сприяла збагаченню суб'єктності як професійно значущої якості майбутніх учителів. Одержані результати довели дієвість психологічного супроводу, втіленого у програмі формувального експерименту, для цілеспрямованої оптимізації професійної самооцінки майбутніх учителів.

ВИСНОВКИ

У дисертації викладено теоретико-методологічний аналіз та емпіричне дослідження проблеми формування самооцінки майбутніх учителів в умовах криз професійного навчання, що дало підстави зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що сприятливим середовищем для формування самооцінки молодшої людини є професійне навчання, впродовж якого відбувається збагачення та диференціація змісту загальної самооцінки, урізноманітнюється діапазон парціальних самооцінок юнаків. Навчання у вищому навчальному закладі забезпечує такі напрями формування самооцінки, як активізація навчальної самооцінки, становлення професійної самооцінки на підґрунті пропедевтичної професійної самооцінки, формування самооцінки фахової готовності. Неоднозначність наукового тлумачення структури професійної самооцінки зумовила розробку складових компонентів самооцінки вчителя. Виокремлено такі компоненти самооцінки вчителя, як самооцінка професійних знань, самооцінка професійних умінь та навичок, самооцінка професійних мотивів і переконань, самооцінка професійно значущих особистісних якостей. Встановлено, що внутрішні чинники формування професійної самооцінки майбутніх учителів, як-то мотивація фахового навчання, рефлексія його процесу та результатів, інтеріоризація соціальних реакцій активізуються в умовах переживання студентом кризи професійного навчання. Поряд з виокремленням кризи адаптації як нормативної кризи професійного навчання виявлено існування криз апробації та фахової готовності.

2. Проведене емпіричне дослідження підтвердило переживання кризи адаптації першокурсниками, яка детермінується їх пристосуванням до умов фахового навчання та зануренням у професійно спрямоване освітнє середовище. Також доведено існування кризи апробації, що розгортається на третьому курсі та зумовлюється проходженням студентами активної педагогічної практики, і кризи фахової готовності, яка переживається студентами четвертого курсу, спричинюючись перспективами наближення державної атестації та початку професійної педагогічної діяльності; встановлено ознаки конструктивної та деструктивної стратегій переживання майбутніми учителями криз професійного навчання. Ці кризи, маючи нормативний характер, не є яскраво вираженими та властивими для всіх студентів, набуваючи у багатьох із них латентного характеру. Також кризи різняться за інтенсивністю переживання – найбільш виразними симптомами характеризується криза фахової готовності, яка розгортається під час

завершення навчання.

3. Дослідження самооцінки майбутніх учителів засвідчило комплексний характер її формування на етапі фахового навчання, де вагомим напрямом розвитку є зародження та диференціація професійної самооцінки. Вивчення динаміки професійної самооцінки майбутніх учителів показало не цілеспрямований, а супутній щодо професіоналізації характер її формування, що виражається у недостатньому рівні адекватності самооцінки навіть у студентів четвертого курсу, з переважанням завищеної. Встановлено, що більш критично й об'єктивно студенти оцінюють свою фахову компетентність, менш обґрунтовано – спрямованість і професійно значущі особистісні якості. З'ясовано, що найбільш впливовими зовнішніми чинниками формування самооцінки майбутніх учителів є контроль і оцінка їх навчальних досягнень, результати проходження студентами активної педагогічної практики, а внутрішніми – навчальна мотивація, рефлексія процесу професійного становлення та характер переживання кризи фахового навчання. Встановлено, що кризи професійного навчання є каталізаторами процесу самооцінювання студентів, а характер переживання цих криз – одним із внутрішніх чинників конструктивного чи деструктивного впливу на формування професійної самооцінки майбутніх учителів.

4. Перевірка ефективності укладеної й апробованої програми формувального впливу показала, що оптимізація професійної самооцінки майбутніх учителів відбувається за двома ключовими напрямками: підвищення рівня адекватності та зростання узгодженості її компонентів. Відстежено зростання рівня самооцінки фахової готовності у студентів за рахунок покращення характеристик професійної самооцінки. Динаміка рівня професійно спрямованої фрустрованості й емоційного супроводу фахового навчання засвідчила, що ефективним напрямом реалізації програми є формування конструктивної стратегії переживання випускниками кризи фахової готовності. Доведено дієвість механізму зовнішнього керування динамікою професійної самооцінки майбутніх учителів через збагачення рівня їх обізнаності, активізацію рефлексивних процесів і цілеспрямоване формування у студентів домінант самовдосконалення.

5. Отже, у межах нашого дослідження виявлено такі типові психологічні особливості формування самооцінки майбутніх учителів, як її диференціація на етапі фахового навчання із активізацією процесів становлення професійної самооцінки; недостатній рівень адекватності та узгодженості професійної самооцінки студентів першого-четвертого курсів унаслідок супутнього характеру її формування; домінування зовнішніх чинників становлення професійної самооцінки; впливовість переживання криз фахового навчання як внутрішнього чинника становлення професійної самооцінки; доречність психологічного супроводу для оптимізації професійної самооцінки студентів. Вивчення окремих аспектів побудови психологічного супроводу формування професійної самооцінки майбутніх фахівців, розробка технологій конструктивного подолання ними криз адаптації та апробації, з'ясування рівня готовності викладачів вищих навчальних закладів до формування студентів як суб'єктів фахового навчання і майбутньої професійної діяльності є перспективними напрямками подальших досліджень.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Столярчук О. А. Вплив криз професійного розвитку на самооцінку вчителя як суб'єкта праці / О. А. Столярчук // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди : Психологія. – Х. : ХНПУ, 2010. – Вип. 34. – С. 185–194.
2. Столярчук О. Вплив криз фахового навчання на формування професійної самооцінки майбутніх учителів / Олеся Столярчук // Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. [редкол. : Огнев'юк В. О., Бех І.Д., Хоружа Л. Л.]. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – № 2 (14). – С. 90–94.
3. Столярчук О. А. Динаміка мотивації фахового навчання майбутніх учителів/ О. А. Столярчук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 10. – С. 741–750.
4. Столярчук О. А. Динаміка професійної самооцінки студентів педагогічного університету / О. А. Столярчук // Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України ; [редкол. : Огнев'юк В. О. та інш.]. – К. : Університет, 2009. – № 12 (2). – С. 75–80.
5. Столярчук О. А. Динаміка самооцінки студентів в умовах переживання кризи фахової готовності / О. А. Столярчук // Актуальні проблеми психології : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2010. – Т. 11. – Вип. 3. – С. 389–396.
6. Столярчук О. Змістові та функціональні риси професійної самооцінки вчителя / Олеся Столярчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова ; серія № 12. Психологічні науки : зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова / [редкол.: С. Максименко та інш.]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – № 26 (50). – Ч. I. – С. 374 – 379.
7. Столярчук О. Професійна самооцінка як фактор формування професіоналізму майбутніх фахівців / Олеся Столярчук // Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2008. – Т. X. – Ч. 8. – С. 570–575.
8. Столярчук О. Психологічні проблеми самооцінки в юнацькому віці / Олеся Столярчук // Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, Ін-ту проблем виховання АПН України ; [редкол. : І. Бех та інш.]. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2009. – № 11 (спецвип.). – Ч. 2. – С. 173–176.
9. Столярчук О. Самооцінка як психологічний феномен / Олеся Столярчук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – Т. X. – Ч. 5. – К. : ГНОЗІС, 2008. – С. 559–567.

10. Столярчук О. Самооцінка як складова професійної самосвідомості фахівця: теоретичний аналіз / Олеся Столярчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. Ун-ту менедж. освіти АПН України, Асоц. безперерв. освіти дорослих ; [редкол. : О. Ануфрієва та ін.]. – В. 11. – К.: Геопринт, 2009. – Ч. 2. – С. 281–287.
11. Столярчук О. А. Професійна самооцінка фахівця : теорія і практика : навч.-метод. посіб. / О. А. Столярчук. – К. : Науковий світ, 2010. – 103 с.
12. Столярчук О. А. Дослідження динаміки криз фахового навчання майбутніх учителів / О. А. Столярчук // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – Кривий Ріг, 2010. – Вип. 29. – С. 305–311.
13. Столярчук О. А. Формування конструктивної стратегії переживання кризи фахової готовності майбутніми учителями / О. А. Столярчук // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс] : зб. наук. пр. Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – В. 6. – К., 2011. – Режим доступу до збірника : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_-Випуск_6.
14. Столярчук О. А. Динаміка особистісної та професійної самооцінки майбутніх учителів / О. А. Столярчук // Актуальні проблеми сучасної психології : матеріали Всеукр. студ. Наук. інтернет-конф. (Одеса, 20-21 квітня 2010 р.). – Одеса: СМІЛ, 2010. – С. 15–18.
15. Столярчук О. А. Психолого-педагогічні умови оптимізації професійної самооцінки майбутніх учителів / О. А. Столярчук // Перспективы развития современной науки : материалы XII Международной науч.-практ. конф. (Горловка, 25-26 августа 2011 г.). – Горловка, НВП «Интерсервис», 2011. – С. 174–178.

АНОТАЦІЯ

Столярчук О. А. Психологічні особливості формування самооцінки майбутніх учителів в умовах криз професійного навчання. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2012.

Дисертаційне дослідження присвячено виокремленню чинників та напрямів формування самооцінки майбутніх учителів в умовах криз професійного навчання. З'ясовано, що під час фахового навчання професійна самооцінка стає впливовим парціальним проявом загального процесу самооцінювання молодих людей. Виокремлено такі компоненти самооцінки вчителя, як самооцінка професійних знань, самооцінка професійних умінь та навичок, самооцінка професійних мотивів і переконань, самооцінка професійно значущих особистісних якостей та досліджено їх динаміку.

Проаналізовано переживання студентами кризи адаптації і підтверджено існування криз апробації та фахової готовності. Встановлено, що характер кризи професійного навчання є одним із внутрішніх чинників конструктивного чи деструктивного впливу на формування самооцінки майбутніх учителів.

Розроблено й апробовано психолого-педагогічні заходи оптимізації професійної самооцінки майбутніх учителів через підвищення рівня її адекватності, зростання узгодженості компонентів і формування конструктивної стратегії переживання кризи фахової готовності.

Ключові слова: самооцінка, професійна самооцінка, формування професійної самооцінки, професійне становлення майбутніх учителів, криза професійного навчання, криза адаптації, криза апробації, криза фахової готовності.

АННОТАЦИЯ

Столярчук О. А. Психологические особенности формирования самооценки будущих учителей в условиях кризисов профессионального обучения. – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология. – Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, 2012.

В ходе диссертационного исследования выяснено, что благоприятной средой для формирования внутренних факторов самооценки личности является профессиональное обучение, на протяжении которого происходит обогащение и дифференциация содержания общей самооценки, увеличивается диапазон парциальных самооценок молодых людей, а профессиональная самооценка становится влиятельным парциальным проявлением их самоощущения. Выделены такие компоненты самооценки учителя, как самооценка профессиональных знаний, самооценка профессиональных умений и навыков, самооценка профессиональных мотивов и убеждений, самооценка профессионально значимых личностных качеств, динамика которых отслеживалась в ходе экспериментального исследования.

На основе анализа содержания кризиса адаптации как нормативного кризиса профессионального обучения сформулировано и подтверждено предположение о существовании кризисов апробации и профессиональной готовности. Установлено, что характер переживания кризисов профессионального обучения является одним из внутренних факторов конструктивного или деструктивного влияния на формирование самооценки будущих учителей.

Разработанная модель формирования самооценки будущих учителей стала основой для экспериментального исследования влияния кризисов профессионального обучения на процессы самоощущения студентов педагогического университета. Изучение динамики профессиональной самооценки будущих учителей обнаружило не целенаправленный, а сопутствующий относительно профессионализации характер ее формирования, что сопровождается недостаточным уровнем ее адекватности даже у студентов четвертого курса с преобладанием завышенной самооценки. Установлено, что более критично и объективно студенты оценивают свою профессиональную компетентность, менее обоснованно – профессиональную направленность и профессионально значимые личностные качества. Выяснено, что наиболее влиятельными внешними факторами формирования самооценки будущих учителей являются контроль, оценка учебных достижений студентов и результаты прохождения ими активной педагогической

практики, а внутренними – учебная мотивация, рефлексия процесса профессионального становления и характер переживания кризиса профессионального обучения.

Разработаны и апробированы психолого-педагогические мероприятия по оптимизации профессиональной самооценки будущих учителей. Анализ эффективности программы формирующего эксперимента показал улучшение самооценки студентов по двум ключевым направлениям: повышение уровня адекватности и возрастание согласованности ее компонентов, а также возрастание уровня самооценки профессиональной готовности. Выявлено, что эффективным направлением реализации программы является формирование конструктивной стратегии переживания выпускниками кризиса профессиональной готовности.

Ключевые слова: самооценка, профессиональная самооценка, формирование профессиональной самооценки, профессиональное становление будущих учителей, кризис профессионального обучения, кризис адаптации, кризис апробации, кризис профессиональной готовности.

ANNOTATION

Stolyarchuk O. A. Psychological characteristics of forming of the self-appraisal of future teachers in the conditions of crises of professional studying. – As the manuscript.

The dissertation is submitted for the scientific degree of Candidate of Sciences (Psychology), specialty 19.00.07 – pedagogical and age psychology. – Boris Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2012.

Dissertation research is devoted to the selection of factors and directions of forming of self-appraisal of future teachers in the conditions of crises in professional studies. It is found out, that during professional studies a professional self-appraisal becomes a significant partial manifestation in the general process of self-evaluation young people. Selected and investigated the dynamics of self-appraisal components of teacher such, as a self-appraisal of professional knowledge, self-appraisal of professional abilities and skills, self-appraisal of professional reasons and persuasions, self-appraisal professionally meaningful personality qualities.

Was analyzed the experiencing crisis of adaptation students and existence of crises of approbation and professional readiness was confirmed. Also it was found that crises of professional studies are one of internal factors of structural or destructive influence on forming of self-assessment of future teachers.

Were developed the psychological-pedagogical measures of optimization professional self-appraisal of future teachers and approved through the increase of level of its adequacy, growth of co-ordination of components and forming of structural strategy experiencing in crisis of professional readiness.

Keywords: self-appraisal, professional self-appraisal, forming of professional self-appraisal, professional becoming of future teachers, crisis of professional studies, crisis of adaptation, crisis of approbation, crisis of professional readiness.